

Oelkers, Jürgen

Schulen in erweiterter Verantwortung. Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 179-190



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Schulen in erweiterter Verantwortung. Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 179-190 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68109 - DOI: 10.25656/01:6810

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68109>

<https://doi.org/10.25656/01:6810>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 2 – März/April 1998

Essay

- 179 JÜRGEN OELKERS
Schulen in erweiterter Verantwortung.
Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Thema: Bildung, Entwicklung, Ethik

- 191 DIETRICH BENNER
Erziehung, Bildung und Ethik.
Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß
an Jonas und Lévinas
- 205 ROLAND REICHENBACH
Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee
- 223 FRITZ OSER
Chimäre oder Person: Eine Antwort auf Roland Reichenbachs
„Preis und Plausibilität der Höherentwicklung“
- 231 DIRK RUSTEMEYER
Muß Erziehung wertvoll sein?

Diskussion: Koedukationsforschung

- 243 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Wissenschaft ohne Orientierung?
Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption
- 253 SYBILLE BEETZ
Koedukationsdiskurs zwischen Programmatik und Erfahrungswissen
- 263 MARGRET KRAUL
Bewegungs- oder Wissenschaftsorientierung in der
Koedukationsdebatte – ein segregierter Diskurs?

Weitere Beiträge

- 273 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA
Kontrollüberzeugungen und Lehrerwahrnehmungen
von Beruf und Unterricht.
Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den
neuen Bundesländern
- 295 STEPHAN STING
Einigung und Differenz.
Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken
von Schleiermacher

Besprechungen

- 309 ANDREAS KRAPP
Klaus A. Schneewind (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und
Sozialisation
Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion
- 316 KARL-HEINZ ARNOLD
Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule
- 322 LUDWIG LIEGLE
*Jürgen Zimmer/Christa Preissing/Thomas Thiel/Anne Heck/
Lothar Krappmann*: Kindergärten auf dem Prüfstand.
Dem Situationsansatz auf der Spur
Hans-Joachim Laewen/Karl Neumann/Jürgen Zimmer (Hrsg.):
Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft.
Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz
- 325 JÜRGEN OELKERS
Janusz Korczak: Sämtliche Werke. Band 1: Kinder der Straße.
Kind des Salons; Band 2: Der Frühling und das Kind. Allein mit Gott.
Unverschämt kurz. Senat der Verrückten. Die Menschen sind gut.
Drei Reisen Herscheks. Kinder der Bibel: Mose

Dokumentation

- 329 Pädagogische Neuerscheinungen

Schulen in erweiterter Verantwortung

Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht¹

1791 erschien als Veröffentlichung aus nachgelassenen Papieren MIRABEAUS „Travail sur l'éducation publique“². Dieser Traktat ist nur deswegen nicht vollständig vergessen worden, weil HUMBOLDT im „Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“³, MIRABEAU zitiert hat. Er gab ihm sogar die Ehre des Mottos. HUMBOLDT greift zustimmend MIRABEAUS Kritik der „fureur de gouverner“ auf, „la funeste maladie des gouvernements modernes“ (HUMBOLDT 1980, S. 56; Travail 1791, S. 69). Je mehr regiert werde, desto weniger Freiheiten habe der Bürger, und das gelte, so MIRABEAU, auch für die Erziehung. Der Staat werde „wohlorganisierte Pläne“ vorlegen, bei denen die erste Frage sein müsse, ob sie überhaupt notwendig seien und warum auf sie nicht verzichtet werden könne (Travail 1791, S. 69).

Was HUMBOLDT nicht zitiert, sind die aus heutiger Sicht – wir sind gewöhnt an die „fureur de gouverner“ – weitaus interessanteren Passagen, an denen sich MIRABEAU zu den Nachteilen kostenloser Bildung für alle äußert und dabei fast das Steuerargument MILTON FRIEDMANS berührt (ebd., S. 70), die Gleichsetzung von „Schulbildung“ mit „öffentlicher Bildung“ kritisiert (ebd., S. 71 f.), den Auftrag oder Zweck der Bildung im „bonheur de l'homme“ und nicht im Erfüllen des Lehrplans sieht (ebd., S. 110) und sich schließlich auch zum Effizienz- und Verantwortungsproblem Gedanken macht. Übersetzt klingt das so:

„Ich glaube, das wahre Mittel, den Wetteifer (émulation) von Lehrern und Schülern anzustacheln, ist, die Gehaltsverbesserung der einen mit dem Erfolg ihrer Methoden zu verbinden, während die anderen sich täglich anstrengen werden, den Unterricht profitabel zu gestalten, wenn und soweit dieser *nicht kostenlos* ist“ (ebd., S. 124; Hervorhebung J.O.).

Libérale Überlegungen wie diese hatten in der Schulentwicklung des 19. Jahrhunderts keine Chance. Dafür war die Prognose richtig: Der Staat legte „wohlorganisierte Pläne“ vor, die Frage nach ihrer Notwendigkeit beantworteten die Lehrerprofessionen, denen ohne Eigenaufwand Schüler zugeführt wurden, weil

- 1 Vortrag auf der Tagung „Schule in erweiterter Verantwortung“ im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin am 18. 9. 1997.
- 2 Herausgegeben von P.J.G. CABANIS, dem späteren Hauptvertreter der französischen „Idéologues“, deren Verständnis der „éducation publique“ vergleichbar dem von MIRABEAU war. MIRABEAU starb am 2. April 1791 überraschend, die „Travail sur l'éducation“ erschien noch im gleichen Jahr in der Imprimerie Nationale.
- 3 HUMBOLDTS Schrift erschien vollständig erst 1851 in der Gesamtausgabe. Aber auch das Bruchstück „Ueber öffentliche Staatsverfassung“ (HUMBOLDT 1792) enthält den Hinweis auf MIRABEAU. Die gesamte pädagogische Argumentation ist MIRABEAU verpflichtet.

der Staat den Schulbesuch zu einer immer längeren und immer aufwendigeren Pflicht machte. Schulentwicklung war so primär Verstaatlichung, die nicht intensiv genug betrieben werden konnte. Man hat also guten Grund, auch und gerade hier die „fureur de gouverner“ zu vermuten.

Seit den frühen achtziger Jahren tauchen die liberalen Argumente erneut auf. Was ihnen Appeal und Macht gibt, sind nicht so sehr politische als vielmehr ökonomische Argumente. In Schulen zu investieren, so provozierte ERIC HANUSHEK (1981), sei gleichbedeutend mit Geldverschwendung. Lehrer werden gut bezahlt, aber was sie leisten, bleibt ein Professionsgeheimnis; Schüler erhalten kostenlosen Unterricht, aber was sie lernen, läßt sich nur rhetorisch feststellen. Das System verlangt immer mehr Mittel, es liefert dafür immer mehr vom Gleichen. Irgendeine Produktivitätssteigerung ist nicht erkennbar. Forderungen nach Privatisierung (CHUBB/MOE 1990) sind dann erwartbare Schlüsse, die mindestens das angelsächsische (und keineswegs nur das konservative) Publikum auch nachhaltig beeindruckt haben.

Neu sind die Zweifel an der Effizienz staatlicher Schulen, die mit einem Mißtrauensschub, einem Verlust der selbstverständlichen Akzeptanz, einhergehen. Welcher Aufwand ist notwendig, um welche Ziele zu erreichen? Oder anders: Ist der jetzige Aufwand für das System öffentlicher Bildung zu rechtfertigen, wenn man eher Verluste als Gewinne vermuten muß und Wandel immer nur Systembestätigung ist? Ich werde im folgenden drei Thesen vertreten, die einander hoffentlich produktiv widersprechen: Versteht man unter „Schulautonomie“ Unbehelligtsein, dann spricht alles dafür, den *Status quo* zu bestärken (1). Wenn Effizienzfragen unvermeidlich werden, ist der *Status quo* gefährdet, das System tut gut daran, Freiheiten zu fordern (2). Jede neue Freiheit erhöht den Kontrollaufwand, das System verteuert sich mit der Autonomie, die erhöhte Leistungsfähigkeit ist nur zu haben, wenn neue Rechnungen möglich werden (3).

1. Staatliche Schulautonomie

Wer heute „Schulautonomie“ fordert, verwendet oft eine alte Professionsstrategie, die im 19. Jahrhundert ausprobiert wurde. „Autonom“ sind öffentliche Schulen dann, wenn der Staat sie komplett unterhält, mit exklusiven Privilegien versieht, sie nach den Forderungen der Schule ausbaut und dabei möglichst unbehelligt läßt. Die Investition soll ohne externe Produktkontrolle erfolgen, Aufsicht ist zulässig nur als Unterstützung, der Grad der Autonomie bemißt sich entsprechend am Grad der inneren Freiheit, die danach beurteilt wird, wie unbehelligt sich die Lehrkräfte fühlen. Je weniger der Staat, von dem alle Mittel kommen, eingreift, desto mehr „Autonomie“ scheint zu bestehen. An unabhängige und folgenreiche Kontrollen ist das System nach seiner langen Erfolgsgeschichte nicht gewöhnt.

In diesem Sinne schützt die ausgebaute Staatlichkeit die Schulautonomie, was paradoxerweise mit Forderungen nach mehr Autonomie verbunden werden kann. Die historische Autonomiediskussion geht einher mit einer sehr suggestiven Bürokratiekritik, deren Pointen HEINRICH WOLGAST 1887 in der Hamburger Zeitschrift „Pädagogische Reform“⁴ herausgearbeitet hat. Amtliche Regelungen behindern den Lehrer, der ein öffentliches Amt eigener, nämlich pädagogi-

scher Art versehen soll. Der fremdbestimmte Lehrer kann mangelnde Effektivität auf die einengenden Vorschriften zurückführen, jeder neue Erlaß bestätigt dann die These der Behinderung „von oben“. Die eher schwachen Reglemente zeigen dagegen, daß „oben“ und „unten“ nicht wie militärische Befehlsebenen verstanden werden dürfen. Top-down, um das heutige Schlagwort zu gebrauchen, war nicht nur eine flache, sondern auch eine höchst vorteilhafte Verbindung, weil die staatliche Schulaufsicht immer systemsorgend war und Nachteile in Grenzen zu halten verstand. Das Feindbild ist also nur Rhetorik.

Die Bürokratiekritik übersieht zweierlei, zum einen kontrolliert die Schulaufsicht nicht wirklich und garantiert damit die Schulautonomie, zum anderen bringt sie tägliche und unverzichtbare Vorteile. Ich nenne nur: Schutz der Haushalte, annähernd gleiche Verteilung der Ressourcen, geregelte Personalanstellung, Ausgleich bei Konflikten und sogar Chancen für den Aufstieg. Die Kontrolle im Gegenzug zu diesen Leistungen ist vergleichsweise schwach oder unwirksam. Schulverwaltungen sorgen nicht für unabhängige Erhebungen, die die Effekte von Unterricht und Verschulung vergleichend und folgenreich beschreiben würden, es gibt keinen geregelten Wettbewerb, die einzelne Schule kann davon ausgehen, daß sie unbehelligt von den Effekten anderer Schulen betrachtet und verwaltet wird. Sie muß nicht einmal die eigenen Stärken und Schwächen unterscheiden, vermutlich das größte Privileg, das heute denkbar ist.

Schulen sind nicht nur staatlich geschützt, sie sind mit ihrer Bestandsgarantie in bestimmten, entscheidenden Fragen autonom. Sie geben Noten oder formelle Beurteilungen, ohne die tatsächlichen Leistungen nachweisen zu müssen; sie regeln die Zeitverteilung, den wichtigsten Faktor für das Produkt, ohne auf Effizienz achten zu müssen; sie garantieren mit dem Kollegialitätsideal den einzelnen Lehrkräften eine beispiellose Handlungsfreiheit, die gegenüber niemandem wirklich berichtspflichtig ist. Schulen dürfen sanktionieren, beurteilen, über Schicksale entscheiden, ohne ernsthafte und ständige Kontrolle fürchten zu müssen. Selbst gerichtliche Korrekturen von Schulentscheidungen sind, verglichen mit anderen Bereichen des öffentlichen Lebens, immer noch eher seltene Erscheinungen.

Die Schulen bestimmen faktisch auch über die Wandel ihres Produkts, den nicht staatliche Lehrplanarbeit erzeugt. Schulkulturen haben gelernt, sich vor Zumutungen zu schützen, also vor störenden Forderungen, die in die Autonomie des Inneren eingreifen könnten. Anders ließen sich die Tag-für-Tag-Anstrengungen der einzelnen Lehrkraft auch kaum bewältigen, sie nutzen die Chancen des relativen Unbehelligtseins, während genau dadurch Transparenz behindert wird. Jede Lehrkraft braucht ein eigenes Königreich, Öffnungen sind immer riskant, weil dann andere Beurteilungen der je eigenen Leistung anfallen als lediglich die der Schüler. Die faktische Autonomie schützt daher auch intransparente Unfähigkeit, weil Leistungsvergleiche verpönt sind und tatsächlich das Ideal stillschweigender Kollegialität gefährden würden.

Das System nutzt den staatlichen Auftrag und verteilt seine Anstrengungen wesentlich nach innen. Lehrpersonen und ihre Tätigkeit sind die Grundlage aller Berechnungen, externe Einflüsse können unbeachtet bleiben, auch Schwan-

4 Die „Pädagogische Reform“ wurde 1877 gegründet und erschien ab 1881 wöchentlich. Sie definierte Reformthemen und so pädagogisches Bewußtsein.

kungen, die von außen verursacht werden, haben keinen Einfluß bei der Festlegung der Etats und so der Investitionen. Verschult wird das abstrakte Schulkind, das unfreiwillig anwesend sein muß, den Lehrplan des Lehrers (und so der Schule) zu lernen hat, kaum über Mitspracherecht verfügt und so der Schule nur motivational gefährlich werden kann. Die Machtverteilung ist zugunsten des Anbieters und so einseitig festgelegt, das System bedient nicht Kunden mit einem marktfähigen Angebot, sondern vollzieht staatliche Autorität auf weitgehend unbehelligte Weise.

Eltern etwa müssen sich für die Schule engagieren, wenn sie Verbesserungen bewirken wollen, meistens solche, die der Schulverwaltung abverlangt werden und die heute nur Umverteilungen sein können. Gegen die Schule ist Widerstand nicht vorgesehen, Kritik muß sich auf ein autonomes System einstellen, das sich der Öffentlichkeit entziehen kann, ohne Nachteile zu erleben. Umgang mit der Öffentlichkeit gehört nur am Rande zu den Aufgaben der Schule, sie ist in einem sehr wörtlichen Sinne korporativ verfaßt oder verhält sich zumindest so, daß die politische Metapher des *Corpus* bezeichnet, was die Schule charakterisiert. Die staatliche Anstalt kontrolliert selbst, was von außen wahrgenommen und aufgegriffen werden soll. Das System kennzeichnet ein vorsichtiger Konservatismus, der möglichst erhalten sehen will, was er selbst als Erfolg definieren kann.

Dieses Verhalten wird gestützt durch die Privilegien des Systems, also Abschlüsse, Berechtigungen, Übergänge, die alle ohne Konkurrenz organisiert sind. Der Schuleintritt kennt nicht verschiedene Anbieter, sondern *eine* Grundschule; Wechsel in andere Teilsysteme setzen einen Abstimmungsprozeß zwischen Schule und Elternhaus voraus, nicht die Wahl zwischen verschiedenen Angeboten auf gleichem Niveau; die weiteren Karrieren verlaufen wesentlich dort, wo die Erstplatzierung erfolgt ist, Korrekturen etwa durch Entscheide für alternative Anbieter sind nicht möglich, verlangen einen Ausstieg oder gefährden die Karriere. Das System lernt nicht negativ, für schlechte Erfahrungen gibt es keine sinnvolle Verwendung, während positive Erfahrungen immer wie Systembestätigungen verstanden werden müssen.

Neben den Abschlüssen verfügt die Schule über eine Reihe von internen Privilegien, die so selbstverständlich genutzt werden, daß sie kaum ins Auge fallen. Ich nenne drei, die Autonomie von Kausalitäten, das historische Recht der Beharrung und das Vorrecht, sich die Leistungen selbst bestätigen zu können. Was immer eine „Schulleistung“ sein mag, sie wird von der Schule und *nur* von ihr erzeugt. Alle Systeme der Beurteilung gehen von einer singulären, ungeteilten Kausalität aus, externe Faktoren werden vernachlässigt oder bleiben unberücksichtigt. Dabei profitiert die Schule unablässig von Vorteilen, die sie nicht erzeugt, ebenso wird sie durch Nachteile beeinträchtigt, für die sie nicht verantwortlich ist und die gleichwohl ihre Leistungen beeinflussen. Den Erwerb nützlicher Fremdsprachenkenntnisse muß man sich mit einer hohen Außenkausalität vorstellen⁵, ähnlich Musikkenntnisse oder Fähigkeiten, die der Sportunterricht der Schule nutzt, aber nicht hervorbringt. Selbst Perfektionsgrade in den

5 Eine neue Schweizer Studie zeigt wenigstens, daß ein hoher staatlicher Aufwand mit erheblichen Eigenleistungen der Eltern und (älteren) Schüler verrechnet werden muß (GRIN/SFREDDO 1997).

Kulturtechniken hängen vermutlich mehr von den Qualitätsansprüchen der Elternhäuser als von den tatsächlichen Erfolgen der Grundschule ab. Wer davon abstrahieren kann, muß über eine hohe Autonomie verfügen.

Das zweite interne Privileg ist das der Beharrung. DAVID TYACK und LARRY CUBAN (1995, S. 85) haben dafür den Ausdruck „grammar of schooling“ geprägt. Die grammatische Form sozusagen der Schule ist persistent, und es trifft sicher nicht nur auf die amerikanischen Reformervorfahrungen dieses Jahrhunderts zu, was TYACK und CUBAN schlußfolgern: „Little has changed in the ways that schools divide time and space, classify students and allocate them to classrooms, splinter knowledge into ‚subjects‘, and award grades and ‚credits‘ as evidence of learning“ (ebd.). Mit diesen Vorgaben und aus diesen Vorgaben heraus lernt das System (OELKERS 1995). Lernen wäre so Bestätigung der Struktur, die wie ein historisches Recht gefaßt wird. Die Verteilung von Wochenstunden nach Fächern, also das organisatorische Zentrum der Schule, erlaubt Umschichtungen nur mit hysterischen Folgen. Niemand weiß, wie viele Stunden Englisch pro Woche in wieviel Jahren welche Kompetenz hervorbringen, aber eine Stunde weniger wäre eine nicht zu tolerierende Maßnahme, wesentlich weil andere Fächer profitieren, über die man ebensowenig weiß.

Das dritte Privileg erwächst aus der Praxis der Leistungsbeurteilung. Lehrerinnen und Lehrer beurteilen Schülerleistungen, wesentlich ohne dabei den Anteil der Lehrerleistung in Rechnung zu stellen. Die Note oder das Leistungsurteil faßt eine gemeinsame Erfahrung zusammen, die einseitig beschrieben wird. Wieviel und was genau dem Lehrer zugeschrieben wird, wie sich Leistungsunterschiede der Lehrer anrechnen lassen, welche Nachteile und welche Vorteile ein guter und ein schlechter Lehrer für die Leistungen der Schüler mit sich bringt, bleibt unberücksichtigt, aber Noten werden erteilt, die alle den gleichen symbolischen wie rechtlichen Status haben. Die Schule beurteilt sich damit selbst, ohne auch nur Vergleiche mit anderen Schulen anstreben zu müssen. Ein Vergleich gar, ob die Berlitz-School effektiveren Englischunterricht gibt als die staatliche Volksschule, ist schon als Idee eine Provokation.

Aus diesen Beobachtungen schließe ich, daß Gründe gar nicht gut genug sein können, eine Systemkorrektur mit Unterstützung des Systems zu veranlassen. Auch sehr überzeugende Gründe, etwa solche, die darauf hinweisen, daß allgemeine Steuern nicht allgemein genutzt werden, wenn öffentliche Schulen Abschlüsse ungleich verteilen, sind kein Anlaß zur Veränderung, solange die staatlich geschützte Autonomie bestehenbleibt. Wie also gelangt man zu größeren Freiheiten, wenn jeder einzelne Schritt Unsicherheit erzeugt und so den Status quo bestätigt? Schulen in erweiterter Verantwortung können nur Schulen sein, die mehr Risiken eingehen müssen, mehr Entscheidungen zu verantworten haben und diesen Wandel nicht nur als Vorteil erleben werden. Warum sollten sie den Wandel eingehen?

2. Wege zum Wandel

Faktoren für die Trägheit des Schulsystems sind nicht nur solche, die aus inneren Privilegien erwachsen, die niemand gern preisgeben möchte. „Trägheit“ kann auch als Vorsicht gedeutet werden und als Stil, wie angesichts unerfüllbarer Er-

wartungen Überleben in einer historisch erfolgreichen Form mit möglichst geringen Risiken zu gewährleisten ist. Die Geschichte der Schule beschreibt auch einen starken Effekt der Gewöhnung an Schule, also an eine Organisationsform, die für ihr Publikum über einen längeren Zeitraum wiedererkennbar ist, zwischen den Generationen oft den einzigen Erfahrungszusammenhang herstellt und wie eine wohltuend ungewandelte Institution erlebt wird. Schulkritik ist eine globale Größe, die oft nur Dissidenten interessiert und jedenfalls nichts aussagt über Schulzufriedenheit, die sich nicht über pädagogische Traktate steuern läßt, sondern die lokal erzeugt und bestätigt wird, mit der paradoxen Folge, mit *den* Schulen einen Generaladressaten öffentlicher Kritik bevorzugt wählen und die konkrete Schule davon ausnehmen zu können.

Reformen des Systems sind staatliche Maßnahmen, die politisch entschieden werden, ohne öffentlich abgestimmt zu sein. Das Beispiel Schweiz zeigt, daß Schulen gute Chancen haben, Abstimmungen auch gegen die staatlichen Schulreformer zu gewinnen, wenn sie ihre lokale Öffentlichkeit mobilisieren, die die bestehende Form bestätigt oder nur geringfügig verändert sehen will. Beharrung ist dann auch ein Mittel gegen übertriebene Schulideologien, mit denen Entscheide getroffen werden, die langfristig wirksam sind, ohne Verantwortung oder gar Haftung zu verlangen. Die Wünsche sind der Wirklichkeit immer voraus, aber pädagogische Wünsche sind auf seltsame Weise ungetestete Größen, die immer auf die gesamte Wirklichkeit projiziert werden und immer alle Schulen umfassen. Flops wie das „programmierte Lernen“ werden nicht auf ihre Kosten untersucht, für Fehlinvestitionen wird niemand bestraft, während neue Methoden auf unsicherem Grund ständig ausprobiert werden.

Spätestens hier greift das Effizienzargument. Innovationen sind teuer, aber sie werden noch teurer, wenn niemand weiß, ob und wann sie scheitern. Das erklärt vermutlich auch den ständigen Rückgriff auf das Bewährte, mit dem sich Erfahrungen des Gelingens verbinden, auch wenn man sich für Frontalunterricht sozusagen entschuldigen muß. Aber der Frontalunterricht organisiert Zeit, verteilt die Rollen, erlaubt halbwegs verlässliche Kontrollen und entspricht mehr schulischen Erwartungen als eine flüchtige Projektwoche, die für Wechsel sorgt, aber ihren Effekt für das Schulschema nur mühsam nachweisen kann. Reformen tragen dabei eine Beweislast, die sie unmöglich erfüllen können, wenn die konventionelle Form diktiert, was effizient ist und was nicht (CUBAN 1993).

Nun läßt sich aber gerade die Normalform mit Effizienzargumenten angreifen, vorausgesetzt, die „Carnegie-Unit“ (TYACK/CUBAN 1995, S. 91 ff.)⁶, also die Zeiteinheit des Standardunterrichts verteilt nach Fächern auf die Schulwoche, steht zur Disposition. Die Schulstunde oder in der Schweiz die Lektion ist zur Effektivierung des Unterrichts eingeführt worden, um Kontrolle zu gewinnen über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag im Unterricht. Die Erwartung war (und ist), daß mehr Anteile von Standardzeit den Erfolg von Fächern verbessern, die also je nach Rang größere oder kleinere Anteile von Standardzeit reklamieren können. Der Erfolg des Sportunterrichts wird von zwei Stunden, der

6 Der Präsident der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, HENRY S. PRITCHETT, definierte 1906 eine feste Zeiteinheit für schulischen Unterricht, die auf 50 bis 55 Minuten festgelegt und auf Fächer und Schulwochen verteilt wurde (TYACK/CUBAN 1995, S. 91).

des Mathematikunterrichts von fünf Stunden in der Woche erwartet, immer vorausgesetzt, daß ein und dieselbe Einheit verkettet wird. Die Rechnung ist völlig unsensibel gegenüber Tagesschwankungen, Konzentrationswechsel, personalen Unterschieden, sie setzt den fiktiven immer gleichen Unterricht voraus, der abstrakte Bildungsziele erfüllen soll, für die eine schützende politische Rhetorik zur Verfügung steht. Was fünf Stunden Mathematik unter welchen Umständen tatsächlich bewirken, muß vernachlässigt werden und kann vernachlässigt werden, weil der Erfolg von abschließenden Berechtigungen abgelesen wird, die sich *ungefähr* auf Leistungen beziehen.

Lehrerinnen und Lehrer wissen im allgemeinen nicht, was eine Zwei in Englisch vor fünf Jahren bedeutet hat, weil sie verlässliche Daten gar nicht erheben müssen. Aber sie verteilen mit ihren Noten oder Urteilen Berechtigungen, die auf Leistungen gegenüber schulischen Aufgaben reagieren. Sie beschreiben nicht oder wenigstens nicht systematisch, ob bestimmte Standards oder Qualitätsziele erreicht wurden oder nicht. Sie sind nicht einmal an solchen Zielen orientiert, weil Lehrpläne fast jeden Spielraum lassen⁷, Ziele nicht danach unterschieden werden, ob und wie sie in welcher Zeit erreichbar sind, und gemeinsame Standards oft nur sprachlich vorhanden sind. Man kommuniziert über Ziele, aber berechnet schon nicht mehr die konkrete Arbeitszeit des Lehrers. Ein Jahrespensum ist in vielen Fächern ein lockeres Vorhaben, das mit jeder Schulwoche fortgeschrieben wird, oft so, daß Ad-hoc-Berechnungen der Arbeitszeit und die erwarteten Effekte das Programm bestimmen. Schulen legen keine Gesamterwartungen ihres Zeitverbrauchs vor, entsprechend leicht ist es, von Effizienzargumenten Abstand zu nehmen und sich den großen Bildungszielen anzuvertrauen, deren Rückübersetzung im Unterricht der Systemautonomie anvertraut wird.

Die Kernfrage lautet dann, wieviel Zeit in welcher Qualität Schulen benötigen, um Ziele zu erreichen, die auf staatliche Aufträge reagieren, ohne diese pauschal abgelten zu können. Die Stichworte der heutigen Diskussion – „Qualitätssicherung“, Leistungsnachweise, Flexibilisierung – verweisen alle in diese Richtung, die von der Schule ohne Wandel des Systems unmöglich eingeschlagen werden kann. Jede wirkliche Produktorientierung verlangt ein autonomes Zeitbudget, die Einrichtung von lernenden Lehrplänen, die Formulierung und Überprüfung erreichbarer Ziele, den Nachweis von Fehlern, also die vorbehaltlose Analyse von Stärken und Schwächen, ohne die innere Transparenz unmöglich erreicht werden kann. Auf einen solchen Wandel sind staatliche Schulen in Deutschland nicht vorbereitet, man muß also auch fragen, ob die Einführung von mehr Autonomie nicht zugleich das System schwächt, weil in viel zu kurzer Zeit viel zuviel Innovation gelernt werden muß.

Letztlich ist das eine Frage, wieviel Kontrolle die vermehrte Autonomie weniger erträgt als erzeugt. Autonomie – Schulen in erweiterter Selbstverwaltung – setzt Unterschiede frei, nicht nur solche der lokalen Schulkulturen, sondern solche der Systemsteuerung. Schulen mit einem flexiblen Zeitbudget können selbst entscheiden, wieviel Zeit sie in Mathematik, Sport oder Religion investieren, um

7 Oft sind „Lehrpläne“ Beispielsammlungen zu Themen, die kaum noch eine Zeitstruktur erkennen lassen. Die Lehrkraft hat die Freiheit der Wahl, aber damit keine verbindliche Angabe der notwendigen oder zulässigen Zeit. Sie wird einfach auf Lektionen oder Schulstunden verteilt.

bestimmte gegenüber anderen Zielen zu erreichen. Weil es keine klare Kausalität zwischen Zeitaufwand und Leistung gibt, werden gerade die lokalen Verhältnisse – Milieuvorteile oder -nachteile, Schulakzeptanz, Elternengagement – für ungleiche Zeitverteilungen und je besondere Angebotsprofile sorgen, die nur mühsam vergleichbar gehalten werden können. Verabschiedet man sich also von der Fiktion, Lehrerinnen und Lehrer, nur weil sie zwei Staatsexamen und „Praxis“ nachweisen können, gäben überall gleichen Unterricht, da sie überall eine gleichdefinierte Stelle innehätten, dann lassen sich flexible Lösungen für alle Probleme denken, aber mit dem Preis, wirksame Kontrollen einzuführen und das System vermutlich insgesamt zu verteuern. Die Chance besteht darin, die Produktivität zu verbessern, weil starre Zuordnungen von Fächern, Stunden und Lehrplänen preisgegeben werden; die Risiken ergeben sich aus dieser neuen Form von Autonomie, die Schulen werden aus dem staatlichen Schutz entlassen und müssen zugleich, was sie nie wirklich haben tun müssen, effektive Kontrollen auf sich nehmen.

Das bringt mich auf meinen letzten Punkt: Welche neuen Rechnungen sind möglich, wenn es vorbei sein soll mit der alten Gemütlichkeit?

3. *Neue Rechnungen*

Konkrete Wege des Wandels, die auf Flexibilisierungen reagieren können oder müssen, sind vielfach beschrieben worden. Das Spektrum reicht von der Autonomie der Haushalte über die Organisationsentwicklung bis zur Gleichsetzung von Schulleitern mit „Managern“, wo von Unternehmern noch nicht gesprochen werden soll. Gegenrechnungen sind bereits heute möglich. Angelsächsische Daten verweisen auf erhöhte Streßfaktoren bei schärferen Kontrollen und unsicheren Anstellungen (TRAVERS/COOPER 1996), auf die Entwicklung von Eigennutz bei Etablierung von Marktverhältnissen (BALL 1994), auf die Verlagerung von Lehrerarbeitskraft in Imagepflege und Public Relations, wobei sich Faktoren sozialer Ungleichheit verstärken und edukative Aufgaben vernachlässigt werden (GEWIRTZ/BALL/BOWE 1995; FULLER/ELMORE 1996). Die Entstaatlichung hat ihren Preis, so daß neue Rechnungen nur mit grundsätzlichen Systementscheidungen aufzustellen sind.

Der Markt ist kein Messias, ist in einer jüngeren amerikanischen Kritik der freigesetzten Schulwahl zu lesen (COOKSON JR. 1994, S. 99 ff.). Ein Marktprinzip würde die innengeleitete Schulreform, die öffentlichen Zielsetzungen folgt, gefährden oder unmöglich machen (ebd., S. 121 ff.), weil Elternwahlen sich an konservativen Schulformen ausrichten und von diesen wesentlich nur erwarten, daß sie für akademische Exzellenz des je eigenen Kindes sorgen.⁸ (vgl. die Diskussion von HANUS/COOKSON JR. 1996). Soziale Integration sei dann weder ein Ziel noch ein Bedürfnis, die culture of education, JEROME BRUNERS (1996) Term, wäre dann ein durch Wahl und Wahlentscheide beliebig auftrennbarer Zusammen-

8 Den Konflikt der Ideale hat THOMAS GREEN (1983) beschrieben, er ist nicht auflösbar, Exzellenz und Gleichheit sind konfligierende Größen, die sehr unterschiedliche Effekte produzieren. Exzellenz ist auch nicht lediglich ein Elitentema, effektive Schulen kann es in unterprivilegierten Milieus geben (Success Against the Odds 1996).

hang. Die Berlitz-School wäre ein Wettbewerber, den Wettbewerb gewänne der leistungsfähigste Anbieter, es wäre nicht mehr die Schulerfahrung, die prägt (ebd., S. 36ff.), die Erfahrung einer einzigartigen Institution („community of learners“; ebd., S. 38), sondern der Erfolg in einem Wettbewerb, der definiert wird durch Kundennachfrage.

Dagegen spricht die Idee und das Konzept der öffentlichen Bildung, die sich auf das bezieht, was JOSEPH PRIESTLEY (1793, S. 6) „the business of *civil life*“ genannt hat und das mit „staatsbürgerlicher Erziehung“ falsch übersetzt wäre. Wer am öffentlichen Leben aktiv teilnehmen will und soll (ebd., S. 9), muß über minimal gleichverteilte Kenntnisse und Lernformen verfügen, das Ziel sind kritische und loyale Bürgerinnen und Bürger, die sich für die öffentlichen Geschäfte interessieren, weil sie Teil dessen sind. Demokratische Politik wäre anders nicht möglich, wer mit Wahlen über die Regierung entscheidet, kann nicht, so JOHN STUART MILL (1974, S. 173), die Wahl haben, über seine Bildung völlig frei zu entscheiden und auch völlige Ignoranz zu wählen, Obskuranz oder Arroganz. Mystik, Esoterik oder Alchemie sind private Wahlen der Bildung, öffentliche Steuern sollten nur für eine Bildung investiert werden, die auch öffentlichen Nutzen verspricht (OELKERS 1997).

MILLS Gewährsmann ist HUMBOLDT (ebd., S. 121f.), von ihm stammt das Motto des Essays „On Liberty“.⁹ Mein Kreis würde sich so vor dem Ende schließen, aber die Hauptfrage ist noch offen. Nach MILL sollte es gerade wegen der öffentlichen Bedeutung der Bildung kein staatliches Schulmonopol geben (ebd., S. 176f.), allenfalls wäre der Staat ein Anbieter unter anderen. Er wäre keine „moralische Polizei“ (ebd., S. 152) und sollte nur den Rahmen bestimmen, den Lehrplan „be confined to facts and positive science exclusively“ (ebd., S. 178). Offenbar ist aber mehr erforderlich, nicht nur mehr an Inhalten, sondern ein Zusammenhang von knowledge and teaching, das, wie LEE SHULMAN 1987 schrieb, die Inhalte ernst nimmt und sie nicht hinter der Diskussion von Methoden und Organisationsreformen zum Verschwinden bringt. Das beschränkt automatisch die Schulautonomie. Schulen können nicht alles anbieten und müssen sich auf Inhalte beziehen, die nicht von einem Kanon abzulösen sind (RAVITCH 1995). Soll von cultural capital die Rede sein, dann wesentlich in dieser Hinsicht (GUILLORY 1993). Wenn es verschiedene Anbieter neben dem Staat gibt, dann nur unter der Voraussetzung definierter kultureller Standards, sonst definiert der Markt, was Bildung ist, und man könnte nicht mehr unterscheiden, ob schulische Lernzeit für Hip-Hop-Training einer sozialpädagogischen Maßnahme oder einem Bildungsziel gilt.

So weit geht mein konservativer Schluß: Schulkulturen können Angebotstraditionen nicht beliebig unterschreiten und alles mögliche für relevant erklären, nur weil zufällig Nachfrage besteht. Sie kann privat abgedeckt werden, während Schulen öffentlich definiert und finanziert sind, also auch öffentliche Bildungserwartungen erfüllen müssen. Mein liberales Argument erwächst aus Vermutungen der Ineffizienz oder der steigerbaren Effizienz der jetzigen Organisationsform: Wenn Schulen sich auf bestimmte Aufgaben und Profile konzentrieren, verlangt dies keine staatliche Einheitsform. Im Gegenteil sollte gerade die in-

9 Die englische Übersetzung von HUMBOLDTS „Ideen“ erschien 1854 unter dem Titel „The Spheres and Duties Government“.

haltliche Profilierung mit Effizienzgewinnen verbunden sein, die sich klar oder möglichst klar der Schule zuschreiben lassen. Das gelingt nur dann, wenn gleichsam die inhaltliche Leistungsfähigkeit mit der sozialen verknüpft wird, was grundlegenden Wandel in der Zeitplanung, im Mitteleinsatz und in der Investitionsbereitschaft voraussetzt.

Mit solchen Forderungen haben Schulen keine oder keine zureichende Erfahrung. Sie können Stunden nach Fächern verteilen, aber sie sind nicht gewohnt zu entscheiden, ob für den Sprachunterricht in Lehrkräfte oder in Auslandsaufenthalte investiert werden soll (oder, wenn in beides, in welchen Verteilungen). Sie können nicht Vorteile, die Schüler aus privatem Musikunterricht für ihren Schulerfolg verwenden, berechnen, sie können nicht in Rechnung stellen, daß Ausländerkinder höhere Lernleistungen für den muttersprachlichen Standard erbringen müssen, sie können sich selbst keinen Malus zuschreiben, wenn der Perfektionsgrad der Kulturtechniken so weit unterschritten wird, daß Anschlußschulen davon Nachteile haben, usw.

Neue Rechnungen sind also notwendig, auch wenn der Systementscheid konservativ ist, also den Staat nicht von der öffentlichen Bildung entbindet. Jede Verantwortungserweiterung verlangt andere als die bisherigen Rechnungen, nämlich neue und radikal andere Verteilungen von Zeit, mit den neuen Medien auch von Anwesenheit, so von Lernen und Schulerfolg. Die Lernzeit wird individualisiert werden, damit erhöht sich die Verantwortung für den Lernerfolg nicht etwa nur der Schüler, sondern der Schule, die Lernaufträge vergibt und sie überwacht. Die Präzisierung der Ziele muß den Aufwand und die Erfolgschancen sichtbar machen, anders ist schulische Selbsttätigkeit nicht möglich. Schüler und Lehrer müssen sich an definierte Arbeitszeit gewöhnen, was Freiräume schließt und Lehren wie Lernen unter Effizienzdruck setzt. Erfolge sind dann nicht mehr Noten oder Notendurchschnitte, sondern Leistungen im Blick auf Standards, die von innen und außen kontrolliert werden. Schulen, die nicht für eine solche Qualitätssicherung sorgen, müssen mit Sanktionen rechnen, auch die öffentliche Bildungsversorgung kann nicht länger die Fiktion aufrechterhalten, alle Schulen seien gut, nur weil sie stattfinden.

Genug der Utopie – ich schließe mit einer Gegenrechnung, die auf Systemfallen aufmerksam macht, welche in der Veränderungsrhetorik – auch meiner eigenen – oft nicht thematisiert werden. Erweiterte Verantwortung impliziert Verengung oder besser Verlagerung, die eine Seite gibt ab, die andere nimmt auf. Schulleitungen etwa erhalten erweiterte Entscheidungsbefugnisse, die aber fast immer nicht einhergehen mit erhöhter Mittelzuweisung. Schulverwaltungen erfinden für sich neue Aufgaben, solche im Management der erweiterten Verantwortung, also geben nicht etwa einen Abbau an die Schulen weiter.¹⁰ Oft erweitern sich für die Schulen die unangenehmen Aufgaben, die unklaren Verantwortlichkeiten, die unfairen Zumutungen, solche, die den Effekt vor dem Versuch erwarten oder die keine Zeit lassen, Innovationen auszuprobieren, weil möglichst sofort das Image der guten, erweiterten Schule entstehen soll.

¹⁰ Ich beziehe mich auf Untersuchungen, die am Berner Institut für Pädagogik (Abt. Allgemeine Pädagogik) durchgeführt werden. Es handelt sich um Befragungen zu den Effekten von new public management für Schulleistungen sowie um Untersuchungen zu den Effekten der Ausbildung von Schulleitern. Die Ergebnisse werden Anfang 1998 zugänglich sein.

Die Reaktion darauf sind oft Potemkinsche Dörfer, eine gute Gegenwehr gegen zu hohen Innovationsdruck; andererseits ist pädagogischer Schein eine rasch verblassende Größe, wenn und soweit Mittel verstärkt nach Leistungen verteilt, Unterschiede toleriert und entsprechend Kontrollen erhöht werden. Man kann jedoch nicht das Angenehme des Status quo mit dem Nützlichen der Reform verbinden, wenn die Reform dem Status quo gilt. Paradoxien dieser Art sind allerdings im pädagogischen Bewußtsein eine dominante Größe, nur wirkliche Erfolge sorgen für Entparadoxierung, und der Witz wäre, daß autonome, halbautonome oder Schulen mit erweiterter Verantwortung nicht mehr allein bestimmen können, was ihre Erfolge sind. Wer das bewahren will, sollte den Status quo nicht antasten.

MIRABEAU schließt seinen Traktat mit einer Bemerkung, die deutlich macht, warum es sich lohnt, das System zu verändern. Wer an öffentlichen Geschäften partizipieren soll, muß über viele Gegenstände hinreichend erleuchtet sein. Wenn die Bürger nicht auf dem Niveau sind, können sie nicht an der öffentlichen Meinung mitwirken, sind der Zensur ausgesetzt, durchschauen nicht die Gesetze und nehmen nicht an ihrem Zustandekommen teil. Der Gesetzgeber nämlich ist nicht mehr als die Bündelung der Strahlen öffentlichen Wissens (Travail 1791, S. 202). Allgemeinbildende Schulen wären also danach zu beurteilen, ob und wie es ihnen gelingt, je nachfolgende Generationen an dieses Wissen heranzuführen, das Trägheit eigentlich nicht verträgt. Die Modernisierung der Schule bei staatlicher Verbindlichkeit und Erhöhung der Autonomie wäre angesichts dieses Zieles dann keineswegs eine Paradoxie.

Literatur

- BALL, ST. J.: Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach. Buckingham/Philadelphia 1994.
- BRUNER, J.: The Culture of Education. Cambridge (Mass.)/London 1996.
- CHUBB, J. E./MOE, T. M.: Politics, Markets, and America's Schools. Washington, (D. C.) 1990.
- COOKSON JR., P. W.: School Choice. The Struggle for the Soul of American Education. New Haven/London 1994.
- CUBAN, L.: How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890–1990. New York/London 1993.
- FULLER, B./ELMORE, R. F. (Hrsg.): Who chooses? Who loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice. New York/London 1996.
- GEWIRTZ, SH./BALL, ST. J./BOWE, R.: Markets, Choice, and Equity in Education. Buckingham/Philadelphia 1995.
- GREEN, TH. F.: Excellence, Equity, and Equality. In: L. S. SHULMAN/G. SYKES (Hrsg.): Handbook of Teaching and Policy. New York 1983, S. 318–341.
- GRIN, F./SFREDDO, C.: Dépenses publiques sur l'enseignement des langues secondes en Suisse. Bern/Aarau 1997.
- GUILLORY, J.: Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation. Chicago/London 1993.
- HANUS, J. J./COOKSON JR., P. W.: Choosing Schools. Vouchers and American Education. Washington, D. C. 1996.
- HANUSHEK, E. A.: Throwing Money at Schools. In: Journal of Policy Analysis and Management, Bd. 1, Nr. 1 (1981), S. 19–41.
- HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. (1792.) In: W. v. HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt 1980, S. 56–233.

- HUMBOLDT, W. v.: Ueber öffentliche Staatserziehung. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 20 (Julius bis Dezember 1792), S. 597–606.
- MILL, J. ST.: On Liberty. Hrsg. v. G. HIMMELFARB. Harmondsworth/Middlesex 1974 (erste Ausgabe 1859).
- OELKERS, J.: Schulreform und Schulkritik. (Erziehung, Schule, Gesellschaft. Bd. 1. Hrsg. v. W. BÖHM u. a.) Würzburg 1995.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Zur historischen Genesis eines europäischen Konzepts. In: K.-H. BRAUN/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum 70. Geburtstag von WOLFGANG KLAFFKI. Opladen 1997, S. 29–49.
- PRIESTLEY, J.: An Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life. (1764.) In: J. PRIESTLEY (Hrsg.): Lectures on History and General Policy. Bd. I. London 1793, S. 1–38.
- RAVITCH, D.: National Standards in American Education. A. Citizen's Guide. Washington, D.C. 1995.
- SHULMAN, L. S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, Bd. 57, Nr. 1 (February 1987), S. 1–22.
- Success against the Odds. Effective Schools in Disadvantaged Areas. Hrsg. v. National Commission on Education. London/New York 1996.
- Travail sur l'éducation publique; trouvé dans les papiers de Mirabeau l'ainé. Hrsg. v. P. J. G. CABANIS. Paris 1791.
- TRAVERS, CH. J./COOPER, C. L.: Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession. London/New York 1996.
- TYACK, D./CUBAN, L.: Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge (Mass.)/London 1995.
- WOLGAST, H.: Pädagogische Bureaukratie. In: Pädagogische Reform XI, Nr. 46 (18. November 1887).

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut,
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern